

Geisteswissenschaftliche Berufspädagogik – Arbeit und Beruf zwischen Ideal, Methode und Sinnstiftung

Es ist ein entscheidender Unterschied, ob wir das Gegebene als das Unausweichliche hinzunehmen haben oder ob wir es als Kern von Evidenz im Spielraum der unendlichen Möglichkeiten wiederfinden und in freier Einwilligung anerkennen können.

HANS BLUMENBERG

NACHAHMUNG DER NATUR

Die arbeitsteilige Industriegesellschaft nicht als ein die Humanität beschädigendes Phänomen wahrzunehmen, war eine der Gemeinsamkeiten der berufspädagogischen Bildungstheoretiker Deutschlands. Das Aufgreifen von kultur- und lebensphilosophischen Ideen verknüpft mit einer deutlichen Opposition zum neuhumanistischen Bildungsdenken vereinte Didaktiker und Schulreformer bis hin zu dialektisch denkenden Philosophen. Der handelnde, werksetzende Mensch und das deutsche Bildungsideal wurden in unterschiedlichster Weise reflektiert und die wahrgenommene Kluft zwischen dem Bildungsdenken und den tatsächlichen Lebenssituationen der Menschen zu reduzieren versucht.

»Zu den Vorwürfen, die eine Schule am schwersten treffen, gehört die Anklage der Lebensferne, Lebensfremdheit, inneren Unlebendigkeit [...]«, schreibt Aloys Fischer. Er gehörte zu jenem Kreis der deutschen Bildungstheoretiker, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts den »Pulsschlag des Lebens« (Fischer, 1930, p. 293) zurück in die Bildungsinstitutionen holen wollten. Sie konnten diesen als Folge der gestaltungswirksamen Programmatik des Neuhumanismus, der auf die

Repräsentanz eines kulturell legitimierten Domänenwissens pochte sowie die selbstbezügliche Bildung von Individuen hervorhob, nicht mehr fühlen.

In der schulischen Bildung und vielen hochschulischen Bildungsprogrammen des deutschsprachigen Raums orientiert man sich bis heute stark an einem Fächerkanon. Dieser scheint sich weitestgehend an der Organisation der wissenschaftlichen Disziplinen und damit mehr oder weniger explizit an einer Vorstellung der objektiven Struktur menschlichen Wissens überhaupt auszurichten. Die individuellen Entwicklungsprozesse werden als Bildung in Anlehnung an ein naturwüchsiges Ereignis, das möglichst wenig durch gesellschaftliche Gegebenheiten beeinflusst werden soll, begriffen. Dies führte schon Fischer zur Einschätzung, dass die Ergebnisse von arbeits- und lebensweltnahen Lernprozessen defizitär wahrgenommen werden. Auch in der vorne beschriebenen krisenhaften Phase der ausgerufenen Bildungskatastrophen und in den daran anschließenden Reformdiskussionen wurde moniert, »[d]aß Lehrpläne faktisch keine logisch konsistenten Ziel-Inhaltssysteme sind, sondern eine mehr oder weniger gut begründete Ansammlung von Zielsetzungen und Inhalten [...]« (Künzli, 1978, p. 15). Und tatsächlich sind Lehrpläne zumeist nicht das Ergebnis von inhaltsanalytischen oder zielorientierten Prozessen, sondern das Ergebnis von sozialen und insbesondere politischen Ausverhandlungsprozessen (ebd., p. 28), die von normativen und wertbezogenen Standpunkten aus geführt werden. »Schulische Fächersysteme stellen Systeme des Wissens dar, das als wissenswert erachtet und für verbindlich erklärt wird.« (Ebd., p. 29) Dies – so lässt sich zumindest für den deutschsprachigen Raum sagen – resultiert aus einem dominanten rationalistischen Denken. Ordnungsmittel manifestieren sich demzufolge als ein Gefüge von distinkten sinnkonstitutiven Inhaltsbereichen und nicht in Arrangements zur bewussten Veränderung von Verhalten oder auch zur bewussten Veränderung von vorzeigbaren Fertigkeiten oder gar von Werten und Haltungen. Anders gesehen wurde und wird dies von angelsächsischen oder angloamerikanischen Autoren. In einzelnen reformpädagogischen Denkrichtungen und auch in als pragmatisch zu bezeichnenden Prinzipien findet sich die Vorstellung, dass die Lebenspraxis der Maßstab für die Lehrpläne ist, was deren Zweckmäßigkeit und Vollständigkeit betrifft.

Die Abmahnung der Lebensferne des schulischen Betriebs kennt das öffentliche Bewusstsein spätestens seit der polemischen Aussage Senecas über die Philosophieschulen seiner Zeit: »Non vitae, sed scholae discimus«. Doch Fischer und den anderen Autoren der Berufspädagogik lag es nicht allein an der Engführung von schulischen Lernerträgen und deren Alltagstauglichkeit. In unterschiedlichem Maß thematisierten sie den bildenden Wert des Lebens und des Arbeitsprozesses selbst, die dem schulischen Belehren gegenüber im Vorteil wären. Bei

den in einer hochstilisierten Kultur lebenden Menschen nahm Fischer eine wachsende Sehnsucht nach dem Einfachen, Primitiven, Natürlichen wahr, das aber allzu leicht in eine Theatralisierung des Natürlichen »inmitten einer rationalisierten, technisierten und absichtlichen Welt« (Fischer, 1930, p. 294) abgeleitet werden konnte. Als Brückenschlag zwischen dem *Zerfall von Leben und Schule* gelangt deshalb die Arbeitsidee in pädagogischer Wendung ins Zentrum seiner Überlegungen. Es wird nicht dem Verzicht auf Schule das Wort geredet (ebd., p. 293), sondern »die gespannte Aktivität des Lebens in Versuch und Irrtum, in Spiel und Ausdruck, im Einsatz aller Kräfte für jede Aufgabe« (ebd., p. 295) soll zum einenden Prinzip der Kindheit, der Schule und in weiterer Folge der *Berufsaufgaben* werden. Führt Arbeit im vorschulischen und schulischen Kontext zu Bildung als Ertrag, so führt sie nach dem Übertritt ins Erwerbsleben zu Leistung: »In der Arbeitsgestalt steht die Schule zugleich vor und über dem Leben, ohne jedoch ihm fremd geworden zu sein« (ebd.). Schulische Bildung ist damit kein *Schonbezirk*, kein *Isolierraum* und schon gar kein *Laboratorium der Reinkultur des Menschen* (ebd., p. 296). Schulbildung kann nach Fischer die Fragen des menschlichen Lebens nicht hinausschieben und versuchen, diese ex ante abstrakt zu klären, bis alle erforderlichen Kräfte formal eingeübt sind. Schule ist als *Arbeitsschule* zu fassen und nicht als Pause für Lebensgestaltung. In überschießendem Verständnis, dass durch systematische Erkenntnis der Wirklichkeit die alleine theoretische Bewältigung der Tatsachen schon eine ausreichende Bevorratung für die Naturbeherrschung und kollektive sowie individuelle Lebensbewältigung wäre, verfehlt die Institution Schule ihre Aufgabe nach Fischer gründlich. Und auch das Können darf nicht auf leere Fertigkeiten, Geläufigkeit, Routine reduziert werden.

Der hohe Anspruch, den Fischer formuliert, ist: »aus dem Bedürfnis des Lebens und der menschlichen Kraft«, »aus gespürten Verlegenheiten, Nöten, Widersprüchen« nicht ein totes – wenngleich richtiges und vollständiges – Wissen zu generieren, sondern eine geschulte Kraft zu entwickeln, in »jedem Augenblick das erforderliche Wissen selbst zu gewinnen, mit den allgemein bereitstehenden Hilfsmitteln in der gerade für den Fall, die Aufgabe, die Not, die Arbeit erforderlichen Form nachzuerzeugen«, ein *Sichhelfenkönnen*. (ebd., p. 297f) und ein »sich und sein Leben in jedem Augenblick Ernstnehmen[...]« (ebd., p. 298). »[Ö]konomische, intellektuelle, sittliche Selbstständigkeit der eigenen Lebensführung ist das immanente Ziel der allgemeinen Erziehung, die fachliche, berufliche, kurz die auf ein Gebiet spezialisierte Selbstständigkeit der schaffenden Arbeit jenes der Berufserziehung.« (Ebd., p. 299) Arbeitsschule im Sinne Fischers ist Lebensschule, nicht weil sie vermeintlich das Leben in die Schule holt, sondern weil sie in anleitendem Zusammenhang Tätigkeitsformen aus dem Le-

ben nimmt, dem Leben nachbildet und die Auseinandersetzung von Person und Welt, Mensch und Sache, Tat und Anforderung als Stilprinzip von Bildungsarbeit ernst nimmt.

Diese 1930 vom Pädagogen und Lehrerbildner Fischer niedergelegte Sichtweise stellt eine reife, resümierende Position dar, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts in zum Teil hoch emotionalisierter Form als Kulturtheorie und Kulturkritik geführt wurde und bis in die 1970er Jahre immer wieder aufflammte.

KULTURGÜTER ERARBEITEN – KERSCHENSTEINER

Die Arbeitsschulidee ist jedoch keine Erfindung Fischers, denn schon gut zwanzig Jahre früher hatte Georg Kerschensteiner aus der Perspektive der Bildungsplanung dieses in den nordischen Ländern schon länger bestehende Programm aufgegriffen und für Schulreformen und bildungstheoretische Konzeptionen fruchtbar gemacht. Zunächst diente sie ihm als Instrument der Förderung der Industriosität und des Werkfleißes der Jugend, welches »die Entwicklung der Tugend durch Gewöhnung, andererseits die Belehrung für den praktischen Beruf« (Engelbrecht, 1984, p. 47) zum Ziel hatte.

Schon im 17. Jahrhundert forderte man als Bestandteil des merkantilen Wirtschaftsdenkens von allen Menschen bürgerliche und nützliche Kenntnisse (Blankertz, 1969, p. 15) und 1785 versuchte Heinrich Philipp Sextro über eine Begriffsbestimmung von Industrie den Zweck der Industrieschulen zu umreißen: »[ü]ber den Begriff der Industrie, über die Aufnahme des Worts in unsere Sprache, über teutsche Ausdrücke, die eben so viel gelten sollen, als: Betriebsamkeit, Ämsigkeit, Arbeitsamkeit, Kunstfleiß u.a. – unter welchen ich doch keinen finde, der alles das umfasst, was man, dem Gebrauch zufolge, sich mit diesem Wort zu denken pflegt« (zit. nach Becker, 2011, p. 160). Sextro verknüpfte damit die Industrieschulen mit dem Begriff Fleiß und wies gleichzeitig über dieses vermeintlich statische Konzept hinaus, indem er den Industriebegriff als »wahre[n] Strebegeist ohne Ende« (zit. nach ebd., p. 164) und damit dynamischer charakterisierte. Zeitnah wurden auch staatspolitische und ständische Überlegungen mit der Beförderung der Industrie verbunden wie bei Joachim Heinrich Campe (1786), Arnold Wagemann (1791), Carl Ludolf Friedrich Lachmann (1802) oder in der polytechnischen Erziehung bei Marx (1866). Aber erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts aktualisierte der Däne Adolf von Clausson-Kaas (siehe etwa den Vortrag aus dem Jahr 1875) die Idee der Industriosität dem Grundsatz folgend: Unterricht solle durch seinen Wirklichkeitsbezug Aufmerksamkeit und Sorgfalt trainieren, dem *angeborenen Schaffenstrieb* Rechnung tragen, Interesse durch

die Anschauung wecken, den Charakter bilden und für das Arbeitsleben wirtschaftlich tüchtig machen.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wies Kerschensteiner auf den Reformbedarf des Verständnisses des deutschen Bildungsbegriffs hin. Sachlich, aber mit polemischer Schärfe führt er die modernen *Herbartianer* und die ehrfürchtigen *Pestalozzianer* vor, die im sogenannten Anschauungsunterricht ihre »Schüler [...] an der deutschen Grammatik jahraus jahrein die sonderbarsten Turnübungen machen ließen« (Kerschensteiner, 1910a, p. 24). Unter expliziter Bezugnahme auf Goethe, insbesondere auf seinen Roman *Wilhelm Meisters Wanderjahre*, spricht er die bildende Kraft der Beschränkung, der Arbeit und des Handwerks aus. Er bekräftigt dies in seinem systematischen Werk und setzt sich mit der Kritik Sprangers auseinander, der zu Recht auf die Einschränkung der subjektiven *vocatio* durch arbeitsteilige Berufe einer gegebenen Gemeinschaft verwies (Kerschensteiner, 1926, p. 190f). Indem Kerschensteiner die strikte Individuenbezogenheit von Bildung einfordert, die jeweils eine »persönliche, eigenartige Formung« (ebd., p. 35) aufweisen muss, betont er, dass es keinen Sinn macht, von Allgemeinbildung zu sprechen, insbesondere wenn diese ein über Bildungsideale vermitteltes System von Bildungsgütern und Einstellungs- und Leistungsfähigkeiten darstellt und damit einen eigenständigen Bestand im Bildungsprozess zu bezeichnen vorgibt (ebd.). Denn Allgemeinbildung lässt sich für ihn in der Gestaltung von didaktisierten Lernprozessen, einem *Bildungsverfahren*, wie er es bezeichnet, nicht diskret, losgelöst figurieren.

Im Jänner 1908 hielt er in der Peterskirche in Zürich die Festrede zur jährlichen Pestalozzifeier mit dem Titel *Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule*, die den Beginn einer intensiv geführten Debatte darstellte. Er würdigte darin Pestalozzis »ruhelos forschende Sehnsucht« nach der Natur der menschlichen Geistesentwicklung. Als das Bleibende seines Wirkens, seine pädagogische *Tat*, streicht er hervor, dass »das absolute Fundament aller Erkenntnis in der Anerkennung der Anschauung« (9. Brief an Geßner, Ziffer 1, zit. nach Kerschensteiner, 1910c, p. 97) liegt. Wobei keine passive Anschauung damit angesprochen war, sondern eine auf Basis von werksetzender Selbsttätigkeit.

Arbeitsschule statt Buch- oder Lernschule

Die *Buch- und Lernschule* als den Irrweg der Schule der Alten wie der Neuen Welt beklagend, verweist Kerschensteiner auf Deweys 1900 erschienenes *The School and Society* und zitiert daraus »Gerade wie der Biologe aus einem oder zwei Knochen das ganze Tier rekonstruieren kann [...] so können wir, wenn wir uns im Geist den gewöhnlichen Schulraum vor Augen führen, mit seinen öden,

in gerader Linie aufgestellten Bankreihen, die kaum Platz zur Bewegung lassen [...] – die erzieherische und unterrichtliche Tätigkeit rekonstruieren, die in einem solchen Raum sich entfalten läßt. Er ist ganz auf Hören eingerichtet.« (Kerschensteiner, 1910b, p. 99) »Aus unserer Buchschule muß eine Arbeitsschule werden, die sich an die Spielschule der ersten Kindheit anschließt« (ebd., p. 103), fordert der Schulreformer und »[w]ir brauchen sie, weil nicht das Buch der Träger der Kultur ist, sondern die Arbeit«. (ebd.) Für einen deutschen Schulaufsichtsbeamten eine beachtliche Aussage, die er im selben Satz um eine versöhnliche Bestimmung von Arbeit erweitert, nämlich als »hingebende, sich selbst aufopfernde Arbeit im Dienste der Mitmenschen oder einer großen Wahrheit.« (Ebd., p. 105) Die geforderte Vielfalt an Lernräumen, die das praktisch Tätige zunehmend betonen, wird von ihm auch gleichzeitig als Möglichkeit für ein Abgehen von einem normierenden Massenbetrieb im Unterrichtsgeschehen gesehen. Leistungsfähigere und -schwächere können in Werkstatt, Laboratorium, Schulküche, Schulgarten, Zeichensaal oder Musikzimmer Freude und Segen des Gelingens erfahren. Und »[h]ier brauchen nicht alle in Reih und Glied zu marschieren« (ebd., p. 105). Das Individualisieren des Unterrichts, »sonst das verlogenste Schlagwort in unserem Massenohrenbetrieb, [ist] keine Sorge des Lehrers mehr. Hier stellt sie sich von selbst ein.« (Ebd., p. 106)

Diese Überlegungen könnten als utopische Phantasien abgetan werden, wäre es nicht Kerschensteiner gewesen, der sie aussprach. Ein bekannter Redner und »tatkraftiger und zupackender Schulreformer« (Gonon, 2002a, p. 121), der sich im Münchner Stadtschulrat für die Neugestaltungen der Volksschul- und Fortbildungsschullehrpläne, den heutigen Berufsschulen, verantwortlich zeichnete. Seine Begriffsschrift zur Arbeitsschule, die er bis zuletzt in immer wieder überarbeiteter Form auflegte, erschien erstmals 1911 und war ein erster bildungstheoretischer Beitrag zu einem Arbeitsverständnis, das sich von sozialistischen Konzeptionen abgrenzte. Nach Philipp Gonon schloss es an ein zeitnahes diskutiertes Naturverständnis von Arbeit an, welches die Wirksamkeit menschlichen Handelns zum Gegenstand hatte (siehe dazu Auerbach, 1902) sowie rezente Strömungen der Lebensphilosophie in bildungstheoretischem Zugriff spiegelte. Als historisch paradox kann angemerkt werden, dass die von Kerschensteiner umgesetzten Innovationen zum Zeitpunkt, als sie national und auch international Bekanntheit erlangten, schon wieder zurückgenommen worden waren. Entsprechende Anfragen für Studienbesuche musste er deshalb ablehnen.

Vor dem Hintergrund, dass die neuhumanistischen Schulreformen die berufliche Bildung aus dem Aufgabenfeld des Staates bewusst ausgeschlossen hatten, definiert Kerschensteiner drei aus dem Staatszweck abgeleitete Aufgaben der öffentlichen Schule. Ihre erste Aufgabe ist die Berufsvorbildung und Berufsbil-

dung, d.h. die Vorbereitung auf die arbeitsteilige gesellschaftliche Realität und die erforderliche berufliche Einmündung. Dies in einer für Kerschensteiner typischen Verzahnung mit staatsbürgerlicher Erziehung und dem Dienst am Mitmenschen. Diese zweite Aufgabe umfasste aber auch eine Versittlichung der Gemeinschaft durch die Konstituierung von Arbeitsgemeinschaften zur Aufgabenbewältigung in Werkstatt, Labor u.a., die auch die Lehrkräfte einschloss und gleichsam in Miniaturisierung auf das künftige Miteinander im Staatsgefüge vorbereiten sollte. Die dritte Aufgabe war für ihn die staatsbürgerliche Erziehung selbst.

Neu war bei Kerschensteiner demnach, dass die Arbeitsschule nicht allein der Werkträchtigkeit diene und einer Enkulturation in eine gegebene arbeitsteilige Erwerbsgesellschaft, sondern mit einem Bildungsideal verknüpft wurde, welches er methodisch-didaktisch und bildungstheoretisch fruchtbar machte. Damit bot er ein bildungstheoretisches Konzept an, welches sich einerseits von den *Working Houses* und *Charity Schools* abhob, die sich als Teil der niederländischen und besonders englischen Armenfürsorge als arbeits- und produktionsbentete Erziehung ab dem 16. Jahrhundert etabliert hatten. Andererseits hob es sich auch von Schulen ab, die vorrangig auf *Industriosität* abzielten. Seine bildungstheoretische Position entwickelte er Zeit seines Lebens weiter und legte diese in seinem Spätwerk *Theorie der Bildung* 1926 in Form einer systematischen Arbeit vor. Darin hat er die freundlichen und zumeist weniger freundlichen Hinweise, die er in den rund dreißig Jahren Schulreformbemühungen und Reflexion dazu erhalten hatte, eingearbeitet.

Neben der konkreten Gestaltung des *Bildungsverfahrens*, das eine ganzheitliche Bildung des Menschen befördert, verhandelt er intensiv das Zusammenspiel von Individuum und Gemeinschaft im Kulturprozess, was er als Humanisierung versteht. Ein gelungenes, *fruchtbares*, wie er sagt, Bildungsverfahren soll die Zöglinge auf objektive, ewige Werte hin ausrichten, die in »Tausenden von Kulturgemeinschaften der Erde« (Kerschensteiner, 1926, p. 363) »in der gesamten Menschheit jene Wendung zur reinen Idee herbeiführen wird, welche die Menschen über die Fülle der Formen hinweg sich die Hände reichen läßt« (ebd.). Diese die gesamte Menschheit überspannende Sichtweise steht in deutlichem Spannungsverhältnis zu dem Anspruch der Hinwendung zum individuellen, konkreten Menschen, die er auf der Mikroebene des Bildungswesens, dem Lehren und Lernen sowie der Schulorganisation propagiert. Und auch der eine oder andere Hinweis zu nationalistischen Sichtweisen, die er erkennen lässt, zeigt, dass eben nicht alle Zielvorstellungen konfliktfrei in seiner Programmatik verschränkt werden konnten.

Wertegemeinschaften zwischen Carybdis und Scylla

Moderne Bildungsverfahren, umfassende Curriculumsrevisionen begreift Ker-schensteiner als den geeigneten Weg, um der *Carybdis der Erstarrung* und *Scyl-la der Atomisierung* rezenter Gemeinschaften zu entkommen (ebd., p. 362). Er konstatiert zwei Tendenzen, die sich für ihn in seiner Zeit feststellen lassen, nämlich konservative und progressive Wertegemeinschaften (ebd., p. 361). Ker-schensteiner sieht sich im Einvernehmen mit Dewey, dass das öffentliche Bil-dungswesen einen wesentlichen Beitrag dazu zu leisten hätte, eine zukunfts-fähige Gesellschaft zu verwirklichen: »Sind wir doch noch weit davon entfernt, wie ich mit John Dewey bekenne, die im rechten Bildungsprozeß liegenden Mög-lichkeiten für die Herbeiführung einer harmonischeren Wertgemeinschaft zu verwirklichen!« (ebd., p. 364). Seine anthropologische Bestimmung, dass der Mensch ein sinnhaftes Aktgefüge, kein Bündel oder organisches System sei (ebd., p. 30), führt ihn zu einer kritischen Analyse des zeitgenössischen Bil-dungswesens. Die Praxis der Einrichtungen lässt ihn folgenden Befund abgeben: »[S]chon beim bloßen Aufzählen aller dieser Schuleinrichtungen ergreift uns ein leiser Schauer, wenn wir zugleich den Sinn der Bildung denken, der uns ein ein-heitlich höheres geistiges Sein vor Augen hält. Wir fühlen das Sezieren dieses Seins, das alle geistigen Knochen-, Muskel-, Nerven- und Gefäßsysteme bloß-legt und in der Pflege isolierter Organe die Totalität des ganzen Seins zu heben hofft«. (Ebd.)

Die Individualität des Menschen, der im Bildungsverfahren zuzuarbeiten ist und die ein Ganzes erzielen will, lässt sich für ihn keinesfalls mit *Allgemeinbil-dung* beschreiben, denn »es liegt im Bildungsbegriff, daß Bildung immer eine persönliche, eigenartige Formung ist, eine Formung, deren Wege und Mittel durch die Eigenart des Individuums vorgezeichnet werden, eine eigen- und ein-zigartige Gestalt des objektiven Geistes.« (Ebd., p. 35) Wenn nun aber die Auf-gabe der Erziehung ins Individuum verlegt wird, so könnte eine (Kultur-) Gemeinschaft Gefahr laufen zu zerfallen. Dies gilt es zu verhindern, indem eine Auseinandersetzung mit den Objektivationen des Geistes einer Gemeinschaft er-folgt. Dass dies nicht alleine als Aufgabe der Schule zu verstehen ist, ist für ihn auch unbestreitbar, denn »das Bildungsverfahren [darf, PS] niemals vergessen, daß die Bildungsgüter der Schulen nur einen Ausschnitt aus den Bildungsgütern der Gemeinschaft bilden, die in ihren sozialen Einrichtungen Bildungsmittel von vielleicht größerer Bedeutung hat als alle Schulorganisationen und Lehrpläne.« (Ebd., p. 367)

In einer tätigen Auseinandersetzung mit allen Elementen der Kulturgemein-schaft, einem *personalen Leben*, werden objektiv-geistige Elemente eingewoben

»zu einer richtigen objektiv gültigen Lebensform im Sprangerschen Sinne, in der freilich die verschiedensten sinngebenden Akte theoretischer, ästhetischer, religiöser etc. Art zu einer einheitlichen (eben organischen) Gestalt verschmolzen sind« (ebd., p. 24). Insofern kann Kerschensteiner sagen, dass er sich Émile Durkheim anschließt, der von der Soziologie als Erziehungswissenschaft (siehe Durkheim, 1922) spricht. Institutionen und damit auch Schulen und andere Bildungseinrichtungen stellen Objektivationen des kulturellen Verständnisses dar. Diese Institutionen werden von den einzelnen Individuen erhalten und getragen, aber gleichzeitig, wie »in dem Maße [...] diese Gemeinschaften Träger und Pfleger des objektiven Geistes sind, genauso wird es dem Mitglied möglich sein, zu seinem höheren Sein zu gelangen. Jedes einzelne Individuum ist selbst wieder an der Vollendung des Sinngefüges durch das Tun, das aus seinem höheren Sein fließt, beteiligt.« (Kerschensteiner, 1926, p. 36) Das Individuum wird durch *Erziehung zur sittlichen Autonomie* die Entwicklung weitertragen und nur durch diese Entwicklung werden »progressive Kulturgemeinschaften [...] mehr und mehr [...] die Kulturvölker zusammen[...] führen« (ebd., p. 363f). Dieser Prozess, der über den Weg des Individuums klar objektive Ziele verfolgt, kann nicht durch eine vermeintliche Miniaturisierung der kulturellen Welt in den Menschen eingepflanzt werden. Vielmehr muss die individuelle Form des werksetzenden Menschen ernst genommen werden, denn es »gibt keine allgemeine Arbeitsfähigkeit in einer hochentwickelten Kulturgemeinschaft; es gibt nur eine besondere.« (Ebd., p. 37) Spezialisierung ist demzufolge der geeignete Weg der Weiterentwicklung von Kultur.

Spezielle Bildung muss der allgemeinen Bildung vorausgehen

Und Kerschensteiner wiederholt, was er schon rund dreißig Jahre zuvor angemerkt hatte, dass nämlich allein die »Berufsbildung die Pforte der Menschenbildung« (ebd., p. 40) sei. Der Beruf ist für ihn weit mehr als der Arbeitsberuf. Er ist sittlich-sozial und Grundlage der Erwerbstätigkeit (ebd., p. 43). Er darf deshalb auch nicht isoliert betrachtet werden, ja kann nur durch ein einheitliches Bildungsverfahren entwickelt werden. Und so folgert Kerschensteiner in seiner Theorie der Bildung: »[e]s ist und bleibt einer der großen pädagogischen Irrtümer unserer vom Bildungslärm erfüllten Gegenwart, dass sie die beruflich gerichteten Schulen gegenüber den allgemein gerichteten als an sich minderwertige Schulen ansieht« (ebd., p. 40) und beruft sich gleich auf einen seiner wichtigen Gewährsautoren, auf Goethe, der in den Wanderjahren schreibt »Narrenpossen sind eure allgemeine Bildung und alle Anstalten dazu. Daß ein Mensch etwas ganz entschieden leiste, vorzüglich verstehe, wie nicht leicht ein anderer in der

nächsten Umgebung, darauf kommt es an« und »Eines wissen und ausüben gibt höhere Bildung als Halbheit im Hundertfältigen.« (Wilhelm Meisters Wanderjahre zit. nach ebd., p. 42)

Wohlverstandene Berufsbildung, darauf legt Kerschensteiner Wert, führt »schrittweise aber notwendig zur Menschenbildung« (ebd., p. 45), weil sie mit der Wertbildung auf das Engste zusammenhängt und so die individuelle Auseinandersetzung mit der Welt ins Zentrum rückt. Eine Konzentration auf die verstandesmäßigen Kräfte des Menschen kann nicht zum Ziel führen, »[d]enn der Verstand ist in gewisser Hinsicht das Unpersönlichste in allen Personen [...]« (ebd., p. 48). Gesteigert wird die Gefahr der unpersönlichen Bildung noch durch »das greuliche, gedankenlose Schlagwort von der abgeschlossenen Bildung, die jede Schulgattung dem Schüler zu geben hat und die aus unseren Schulen statt einer Stätte zu Pflege der Wertgestalt so oft Wissens- und günstigstenfalls Gelehrsamkeitsspeicher mit leeren Ablaufmechanismen gemacht hat.« (Ebd., p. 46). Dies bedeutet, dass die allgemeine Bildung nie und nimmer am Beginn stehen kann. Wenn es sie geben soll, dann bestenfalls als einer speziellen Bildung nachgereiht. Für diese seine Sichtweisen nennt Kerschensteiner zahlreiche Gewährsautoren über Goethe hinaus, nämlich Johann Heinrich Pestalozzi, Adolf von Harnack, Friedrich Schleiermacher, Friedrich Paulsen, Georg Simmel (ebd., p. 50ff). Von Paulsen²⁹ stammt im Übrigen auch der Ausdruck der *Halbbildung*, der für Kerschensteiner eine Bildung bezeichnet, die aus lauter Versatzstücken von Kenntnissen besteht, aber keinen inneren Zusammenhang zum Individuum und dessen Leben vorweisen kann. Berufsbildung war für Paulsen Bildung zu dem, was jemand kann, und damit zu dem, was jemand ist. Adorno, der den Ausdruck ohne Bezugnahme auf Paulsen aufgegriffen hat, hat den Bildungsbegriff in seiner Interpretation speziell gegenüber den äußeren Anforderungen hermetisch abgeschottet: »Bildung brauchte Schutz vorm Andrängen der Außenwelt, eine gewisse Schonung des Einzelsubjekts, vielleicht sogar die Lückenhaftigkeit der Vergesellschaftung.« (Adorno, 1972, p. 106)

In der Festschrift zum siebzigsten Geburtstag von Kerschensteiner würdigen deren beiden Herausgeber Aloys Fischer und Eduard Spranger seinen zentralen Beitrag zu den neuen Grundlagen einer »geistgeborenen Kulturarbeit«, mit der die Jugend ihre *Vitalität*, *Lebensspielräume* und *Zukunft* wiedererlangen sollte. Sie streichen damit das Kerschensteiner'sche Projekt der radikalen Neubewertung der Berufsbildung insbesondere hinsichtlich der lebensweltlichen und kul-

29 Paulsen war Philosoph und Pädagoge an der Universität Berlin. Unter anderen studierten bei ihm: Edmund Husserl, Theodor Litt, George Herbert Mead, Herman Nohl, Albert Schweitzer und Eduard Spranger.

turtheoretischen Bezüge heraus (vgl. Fischer & Spranger, 1924, p. VII). Lebensphilosophische Bezüge finden sich im Werk Kerschensteiners implizit, auch erfolgen insbesondere zu Simmel einzelne Bezugnahmen. Litt kommt als am längsten lebender Autor dieses Kreises rückblickend zum Schluss, dass Kerschensteiner, wenngleich die programmatische Ansage eine andere war, »eingewurzelt den Bildungsidealen« (Litt, 1955, p. 68) doch nicht bis ins Letzte standhalten konnte, auch wenn sein Wollen und Planen von dieser Absicht inspiriert war.

Lernen durch Erleben

Beim Lesen der Schriften Kerschensteiners spürt man die Parteinahme für die Lernenden, die Kinder und Jugendlichen. Verbunden mit seinem auffälligen rednerischen Können, Charisma und einem bis ins hohe Alter anhaltenden Tätigkeitsdrang gelang es dem begnadeten Didaktiker, Erlebnis und Arbeit in die pädagogische Diskussion und kulturtheoretische Reflexion des deutschsprachigen Raums zurückzuholen. Und zwar nicht allein als Veranschaulichungs- oder Betätigungsprinzip, sondern als Sinnstiftung und Wertebildung. Mit den *Spontaneitätsaposteln* (Kerschensteiner, 2002, p. 44) in den Versuchsvolksschulen und ihrem *pädagogischen Expressionismus*, wie Litt es ausdrückte (Litt, 1925, p. 44), wollte er jedoch nicht in Verbindung gebracht werden.

Wenn Kerschensteiners Arbeiten überzeugen, dann vielleicht weniger aufgrund der großen konzeptiven Würfe, die oftmals in einer systematisierenden, katalogisierenden Legitimation von durchaus plausiblen Thesen verbleiben, sondern aufgrund der empirisch gut fundierten und mit der nötigen Konsequenz durchdachten und argumentierten »Methoden der Veranschaulichung, als Mittel der Sinnesbildung, als Befriedigung des so lebhaften Tätigkeitstriebes der Kinder« (Kerschensteiner, 2002, p. 61). Das Erlebnis des Wertes ist bei ihm untrennbar mit dem Eindringen in den Geist eines Kulturgutes verbunden. Dies vollzieht sich durch *Arbeit*, welche die im Kulturgut »aufgespeicherte potentielle geistige Energie desjenigen, der das Gut geschaffen hat, verwandelt in die lebendige, kinetische Energie der Persönlichkeit« (ebd., p. 60). Dies ist nicht als esoterischer Prozess zu verstehen, sondern vollzieht sich im werksetzenden Erleben in Werkstätten, Zeichensälen, Küchen und andernorts. Formsehen und das Erleben des Widerständigen des Werkmaterials verbinden sich für ihn unter Anleitung und zunehmender Selbstständigkeit Schritt für Schritt zu Geschicklichkeit, Genauigkeit und Sachlichkeit des Ausdrucks. Und zwar über das konkrete Werkstück hinaus. Arbeitsunterricht ist Prinzip und Methode zugleich, diese gehören zusammen »wie Griff und Klinge des Messers« (ebd., p. 61). Ziel ist nicht nur

das Fertigen eines Starenhauses, einer Schleuse oder anderer nützlicher Gegenstände aus Holz, sondern die selbsttätige Erarbeitung der Bildungsgüter, die *Sachgerechtigkeit*, aber auch *Sittlichkeit* umfassen. Dies führt, wenn es gelingt, zu einer *individuell organisierten Wertgestalt* (ebd., p. 47).

Dass dies nicht allein Auftrag der Schule ist oder dies nicht auch anderswo erfolgen kann, war für Kerschensteiner selbstverständlich, denn die Würdigung von außerschulischen Lernerfahrungen hatte er schon in seiner gekrönten Preisschrift in Form der *nicht schulmäßigen Erziehungskräfte* in die Betrachtungen zur staatsbürgerlichen Erziehung einbezogen (vgl. Kerschensteiner, 1901, p. 63ff). Aber dennoch war es ein Bildungsverfahren, das die Welt nicht ausschloss, die »constructive agency of improving society« (MW 9, p. 85) wie es der von ihm zitierte Dewey in *Democracy and Education* proklamierte.

Working schools als realistische Bildungsanstalten

Den Vorwurf, ein pädagogisches Motiv zum Ideal zu erheben, lenkt Litt in seiner Kritik der *pädagogischen Plangestaltung* nicht allein auf den Humanismus, sondern eben auch auf die Arbeitsschule. In dieser wären legitime Forderungen, die durch das Leben, den Staat und durch Gesellschaft und Wirtschaft gestellt werden, durch den pädagogischen Willen aufgegriffen und mit einem idealen Sinn erfüllt worden. In einem übersteigerten Ehrgeiz wurde, so Litt, versucht, dem Konzept eine metaphysische Weihe zu verleihen, indem es als ein »allumfassendes Prinzip der Menschenformung« (Litt, 1929, p. 75) konstatiert wurde. Diese *unersättliche Pleonexie* führte zu einer Verwässerung des Arbeitsbegriffs, der *gummiartig* bis zur Sinnentstellung überdehnt wurde bis hin zum Konzept der Ausruharbeit. In Rückgriff auf das Zitat von Aloys Fischer: »Eins können wir noch sein: Arbeiter nüchterne, unserer Kräfte bewußte, voll ausgebildete, auf ihrem Posten im System der Gesellschaft und der Kultur ihren Mann stellende Arbeiter« (Fischer 1927 zit. nach ebd., p. 78) betont Litt, dass damit die objektive Situation bezeichnet wird, in welcher der Bildungsprozess sich zu vollziehen habe und nicht wohin er streben soll. Schon Fischer selbst hatte 1924 in einer kritischen Bestandsaufnahme der Arbeitsschulbewegung das Auseinanderfallen von letztendlich unvereinbaren Bildungsbegriffen und Organisationsprinzipien unter dem Namen *Arbeitsschule* herausgearbeitet. Diese ungeklärten Konzepte sieht er zu einem der größten Erziehungsexperimente der Bildungsgeschichte heranwachsen (Fischer, 1957, p. 426). Er identifiziert nämlich darin nicht selbstverständlich zur Deckung zu bringende Konzepte, die einerseits einen methodischen und andererseits einen ökonomischen Arbeitsbegriff zugrunde legen.

Im von Fischer durchgeführten historischen Rückblick zeigt sich, dass die Arbeitsschulkonzepte zunächst eine wirtschaftliche und staatspolitische Dimension hatten. Im 17. Jahrhundert wurden die englischen *working schools* als realistische Bildungsanstalten der Volksbildung konzipiert und umgesetzt. Sie dienten nicht allein der Beförderung von Gewerbe und Erwerbsfähigkeit, sondern auch der Kinderfürsorge sowie der Armenrechtspflege, waren also gleichsam pädagogische Utopien und zugleich umgesetzte Schulversuche.

Von der zweiten von Fischer angesprochenen Dimension von Arbeit, nämlich Arbeit als methodisches Prinzip, sind diese Schulen konzeptiv weit entfernt. Die kritische Reflexion der Bildungspraxis bei Michel de Montaigne, John Locke, Jean-Jacques Rousseau und vielen weiteren, erste Einsichten aus der Psychologie des Kinder- und Jungendalters und vor allem das Wirken Pestalozzis hatten den Rezeptivismus der Lernschulen zugunsten des Aktivismus, Produktivismus und der Spontaneität zurückgedrängt. Die Selbsttätigkeit des Kindes wurde, so Fischer, ab dem frühen 19. Jahrhundert zunehmend als Arbeit verstanden, nämlich als eine Selbstbewegung des individuellen Geistes (ebd., p. 439).

War es in dem einen Fall der nützliche, brauchbare und gewöhnliche Arbeiter, der im Vordergrund stand, so wurde im zweiten Fall der Mensch zum *Täter seiner Menschenform* (ebd., p. 440). Diese zweite Sichtweise trug im Wesentlichen, so Fischer, den Sieg davon. Die Arbeitsgewöhnung wurde durch ein Bildungsmoratorium hinausgezögert und in die gewerbliche Lehre und in Fachschulen im Anschluss an die Schulpflicht verschoben. Allein Elemente der häuslichen Erziehung, die produktive Arbeiten umfasste, blieben vor allem im ländlichen Raum aufrecht. Die Kluft zu lebensweltlichen Anforderungen wurde systematisch eingeführt und in der eigengesteuerten Entwicklung von Schule immer größer. Die zunehmend »formalistische und intellektualistische Entleerung der neuzeitlichen Volksbildungsarbeit« (ebd., p. 440) ließ den Übergang in das nachschulische Leben immer kritischer werden. Eine Gegenbewegung setzte Mitte des 19. Jahrhunderts ein. Sie griff den entindustrialisierten, methodischen Arbeitsbegriff – weil systemverträglicher – auf und ergänzte traditionelle Lehre und Unterricht durch Anschauungsunterricht und Handarbeit. Das doppelte Begriffsverständnis konnte trotzdem, so Fischer, nicht völlig abgelegt werden und die Auseinandersetzungen um die Arbeitsschule gewannen Anfang des 20. Jahrhunderts nicht zuletzt durch die Figuration der Arbeitsschule des frühen Kerschensteiner eine neuerliche Dynamik. Die *Arbeitsgemeinschaft als Lebensform der Jugend* in der Schule indiziert dies. Kerschensteiners Idee wurde aber von der LehrerInnenschaft zunehmend abgelehnt, da in letzter Konsequenz damit die staatliche Schule eine HandarbeiterInnen- oder HandwerkerInnenvorschule zu werden drohte.

Als Teil »der Kulturpolitik des vierten Standes, der sozialistischen Philosophie der Gesellschaft und Arbeit« (ebd., p. 443) begann sich neuerlich ein Arbeitsschulbegriff zu formieren, der die ökonomische Rolle in den Vordergrund rückte und sich damit sehr bewusst von den Schulen des *versteckten Mißiggangs* abzugrenzen suchte. Diese wären für privilegierte Schichten geeignet, die sich durch Besitz der Arbeit entziehen können. Die »selbstzweckliche Pflege von Wissenschaft, Kunst, religiöser Kontemplation oder eine Bildung[,] die rein im Dienste der Erhöhung des Persönlichkeitswertes, der Veredelung der Seinsform« (ebd., p. 450) steht, wurden abgelehnt. Öffentliche Erziehung hätte nicht den Auftrag, eine Luxuserziehung zu befördern. Der Anspruch der Vereinheitlichung der Klassen sollte vielmehr über eine Einheitsschule hergestellt werden und die Differenzierung der Gesellschaft nicht nach Besitz- und Bildungsverhältnissen erfolgen, sondern nach individueller Spezialisierung. Damit würden, so Fischer, auch die nicht mehr übersehbaren Entwicklungen eingefangen werden, im Sinne der wachsenden Anteile an Menschen, die als geistige ArbeiterInnen ihre Arbeit in Kontoren oder Konstruktionsbüros verrichteten und nicht an der Werkbank oder in der Fabrik. Dieses Gedankengut wurde in Russland im Rahmen der sozialrevolutionären Entwicklungen umgesetzt. In den kontinentaleuropäischen Ländern, die eher sozialreformatrische Traditionen besaßen, wurden diese Ideen in unterschiedlicher Entwicklungsgeschwindigkeit aufgegriffen, in manchen Ländern wird die Gesamtschuldebatte noch heute geführt.

Aber auch die Marx'schen Ideen zur organischen Verbindung von Kinderarbeit und Erziehung griffen die pädagogischen Argumente, die für *Handarbeit* sprachen, gerne auf, da die durchdringende Anschauung des Herstellungsprozesses dem Erkenntnisbegriff des Positivismus sehr entgegenkam. Das systematische Herstellen von Anlässen, um Beobachtungen machen, Erkenntnisse gewinnen und die Sinne bilden zu können, wurde neben der Notwendigkeit der Beförderung allgemeiner *Anstelligkeit* ins Treffen geführt. Spätere sozialdemokratische Konzepte von Arbeits- oder Produktionsschulen wiesen von Beginn an eine erhebliche Bandbreite auf, die selbst wiederum zwischen den beiden bereits genannten Ausprägungen des Arbeitsbegriffs lavieren. Dies ist bei Robert Seidel (1891, überarbeitet 1919) erkennbar bis hin bei den nordischen Konzepten, die aktuell wieder Eingang in die aktive Arbeitsmarktpolitik der europäischen Länder finden.

LEBEN IN UND MIT OBJEKTIVATIONEN DES GEISTES – SIMMEL

Der Begriff der Kulturgüter gibt einen deutlichen Hinweis auf eine der Quellen des Kerschensteiner'schen Denkens, auf die kulturtheoretischen Arbeiten Georg Simmels. Diese rahmen das Arbeitsschulkonzept Kerschensteiners und machen seinen Zugriff auf die Thematik aus heutiger Sicht leichter verständlich. Das damalige intellektuelle Klima verlangte wohl keine breiten Erläuterungen zu Fragen der Objektivation von Kultur- und Sachwerten sowie der damit in Verbindung gesehenen Rollen und Risiken für personale Subjekte. Gleichzeitig wird damit der Beleg erbracht, dass Kerschensteiners Arbeiten nicht nur eine Wegmarke in der deutschsprachigen Bildungsdebatte darstellen, sondern auch ein Angebot für eine Konkretisierung von kulturtheoretischen Reflexionen.

Simmels *Der Begriff und die Tragödie der Kultur* erschien 1911 und ist damals wie heute ein zentraler Text der Kulturphilosophie, wenngleich er im Tenor den pessimistischen Tendenzen der damaligen Zeit folgt. Kultur oder vielmehr deren Entwicklung wird als tragisches Unterfangen beschrieben, das personale Subjekte vor erhebliche Herausforderungen stellt. Die Diagnose, die Simmel stellt, ist, dass gegebene Entwicklungen zu einer zunehmenden Anforderung und, hier setzt für ihn die Tragik ein, zu einer Überforderung des/der Einzelnen führen. Zum ersten als Folge einer anhaltenden Produktion von Kulturwerten, Objektivationen, wie er sich ausdrückt, die anders als die menschlichen Wesen potenziell unsterblich sind und eine zunehmend unüberblickbare Fülle erreichen, gleich wie durch die zunehmende Anzahl an wertschaffenden Subjekten, die diese Entwicklung noch zusätzlich verstärken. Zum zweiten sieht er neben dieser mengenmäßigen Herausforderung durch die Konservierung hoch und höchstwertiger kultureller Werte auch eine zunehmende qualitative Überforderung des je einzelnen Menschen. Die Sachwerte haben sich, wie Simmel schreibt, in vielen Fällen von den Kulturwerten gelöst und stehen als Kunst und technische Spitzenleistungen dem konkreten individuellen Leistungsvermögen gegenüber. Eng verbunden ist damit auch die dritte Herausforderung. Will oder muss man den Spezialisierungen folgen, die diese Generationen und Menschenleben überdauern, wird ein erheblicher Anpassungs- und Spezialisierungsdruck ausgelöst. Die Teilnahme und vielmehr noch die Teilhabe an Kultur und deren Entwicklung binden immer mehr Kapazitäten und ein individueller Beitrag zur Kulturproduktion und -entwicklung wird immer schwieriger.

Hinsichtlich dieses Befundes können unterschiedliche Bewältigungsstrategien entwickelt werden, die Übersichtlichkeit, die Reduktion von Komplexität anstreben oder bewusste Hinwendungen zu Naivität, Eklektizismus oder Igno-

ranz darstellen. All dies ist aber für Simmel keine Option, weil sein Verständnis von Kultur selbst und die sich darin vollziehende Subjektivation dem entgegenstehen. Kultur ist für ihn »[d]iese Strömung von Subjekten durch Objekte zu Subjekten, in der ein metaphysisches Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt, historische Wirklichkeit annimmt« (Simmel, 1996, p. 47).

Diese wenngleich nicht ewigen, aber doch lang währenden Objekte des Geistes, *kristallisierte Gebilde*, wie Simmel sagt, stehen dem rastlosen subjektiven, aber zeitlich endlichen Leben gegenüber. Auf die Auseinandersetzung zu verzichten, ist für ihn nicht angezeigt, denn »Bildung in ihrem reinsten, tiefsten Sinne ist da nicht gegeben, wo die Seelen jenen Weg von sich selbst zu sich selbst, von ihrer Möglichkeit zu ihrer Wirklichkeit, ausschließlich mit ihren subjektiven personalen Kräften zurücklegt.« Das Paradox der Kultur ist es eben, dass das konkrete, individuelle Leben, »das von sich aus auf seine innere Vollendung drängt« (ebd., p. 36), nicht aus sich selbst, sondern erst in Auseinandersetzung mit den vorangängigen Kulturobjektivationen wie Recht, Kunst, Ethik, Wissenschaft und anderen vollständig werden kann. Der Entwicklungsimpuls, der allem Leben innewohnt und individuellem, seelischem Leben ebenso wie der kollektiven Entwicklung zugrunde liegt, wird zunehmend Opfer seiner eigenen Manifestationen.

Unproblematischer sieht er die das Subjekt konstituierenden Objektivationen im Widerstand gegenüber der Natur. Die tatsächliche Herausforderung entsteht bei den Objektivationen zweiten Grades, den kollektiven Leistungen der historischen und rezenten Subjekte selbst. Denn diese Objektivationen treten durch das Überdauern der Subjekte aus der Praxis, die sie konstituiert hat, heraus. Das birgt die Gefahr, das Leben, das sie hervorbrachte, zu erstarren. Die Vergangenheit oder zumindest die in der Gegenwart aufgehobene Vergangenheit führt dazu, dass Subjekte, wollen sie dazu gehören, mit dieser erheblichen Fülle konfrontiert sind, oder diese Kontinuität gar nicht erst zur Verfügung steht. Subjektive Tragödien sieht Simmel in beiden Fällen, wenn es nämlich nicht gelingt, diese beiden Herausforderungen zu bewältigen. Positiv formuliert er zu Beginn des Textes Kultur als einen »Weg von der geschlossenen Einheit durch die entfaltete Vielheit zur entfalteten Einheit« (ebd., p. 27). Kultur konstituiert sich demnach im Wechselspiel der Subjekte mit den Objektivationen, ohne jedoch dass einer dieser beiden Seiten Kultur innewohnen würde. Erst die gelebte Verbindung bringt Kultur hervor.

Objektivationen, die im subjektiven Leben keine Bedeutung gewinnen, weil sie zu vollkommen oder zu hermetisch sind, werden für die individuelle Entwicklung keine Energien beisteuern. Dies trifft für Simmel insbesondere auf Ideale und Imperative zu (ebd., p. 41). Auch Überspezialisierung hinsichtlich indi-

vidueller Fähigkeiten oder rigide Arbeitsteilung werden bei ihm problematisiert, da deren Ergebnisse keinen Beitrag zu Kulturwerten mehr beisteuern. Wobei nicht das Verhältnis von effektiver Praxis und idealer Form an sich bedenklich ist, sondern eine allfällige Diskrepanz. Diese zeigt auf, dass »eine spätere Seele diesen hineingezauberten Wert [nicht, PS] wieder erlösen« (ebd., p. 35) kann.

Dem Lebensphilosophen Simmel ist es damit nicht gelungen, einen Lösungsvorschlag für die Aufrechterhaltung oder Wiedererlangung einer Dynamik im individuellen oder kulturellen Leben aufzuzeigen, welches für ihn unter der zunehmenden Last der Geschichte und der damit verbundenen Überforderung der Subjekte zu erstarren drohte. Allein Bezüge zur Notwendigkeit genialischer Erfassung der kulturellen Objektivationen lassen sich erkennen. Dies möglicherweise auch vor dem Hintergrund der »pädagogisch-anfeuernden Tendenz« der in hoher Konjunktur befindlichen Schriften »moderner Genieenthusiasten« wie Carlyle und Emerson (Zilsel, 1918, p. 144).

Auffällig ist, dass zwischenmenschlicher Dialog als lebendige Sprache und kreative oder auch fehlerhafte Rezeption kein Element seines Kulturkonzeptes darstellen. Darauf verwies auch Cassirer in seiner Bezugnahme auf Simmels Text. Cassirer streicht heraus, dass erst eine Gemeinschaft in bestimmten Prozessen ein »Sich-mitteilen« ermöglicht und dass eine alleinige Gleichheit der Ergebnisse oder Produkte der Prozesse nicht ausreichend wäre (vgl. Cassirer, 1992, p. 114).

Simmels Kulturbegriff geht von einem lebensweltlichen Konzept aus, das – wenngleich es unterschiedlichste sachliche und inhaltliche Ausgestaltungen annehmen kann – alle Menschen betraf und betrifft. Die spätere Ausdifferenzierung von Lebensformen, etwa von Eduard Spranger, reagierte darauf.

DIE BEWEGUNG DES LEBENS – SPRANGER

»Mein Weg ist der der Wissenschaft, nicht der der Praxis und Organisation«, schreibt Eduard Spranger im März 1915 in einem Brief an den von ihm sehr verehrten Herrn Studienrat Kerschensteiner. Und setzt fort »[a]ber wenn beide aus echten Erfahrungen gestaltet sind, müssen sie sich treffen.« (Englert, 1966, p. 31) Von 1912 bis zum Tod Kerschensteiners führten die beiden Mitgestalter der bildungstheoretischen Diskussion einen kollegialen, einander wertschätzenden und regen Briefwechsel, wenngleich im Laufe der Jahre eine gewisse Auseinanderentwicklung der Interessenfelder und auch Sichtweisen eintrat.

Metaphern der biografischen Arbeit

Durch seine geisteswissenschaftliche Prägung, die er nicht zuletzt durch Friedrich Paulsen und Wilhelm Dilthey in Berlin erhielt, waren Sprangers Perspektiven einerseits auf Geschichtsphilosophie und andererseits auf Individualpsychologie hin ausgerichtet. Seine Passion für Musik, die er beinahe zum Beruf gemacht hätte, findet sich in vielfältiger Weise in seinen Schriften wieder, so etwa eine metaphorische Definition der von ihm herausgearbeiteten Lebensformen: »Das Leben der Gegenwart wallt nicht mehr in geschlossenen, geformten Melodien und nicht mehr in einer rationalen Kontrapunktik einher – es ist wieder in eine Anzahl von Leitmotiven aufgelöst, die sich bald schärfer, bald zarter herausheben, die sich miteinander verschlingen und gegeneinander bewegen [...]« (Spranger, 1922, p. 392).

Spranger entwickelte eine wissenschaftliche Methodik der *biographischen Arbeit*, die auf dem *Boden des Individualitätsproblems* das Verstehen der Gesetze innerer Strukturen darzustellender Persönlichkeiten anstrebte. Sein Ziel war die Veranschaulichung des Bildungs- und Entwicklungsgesetzes. Punktuelle, in die Tiefe dringende Charakteristiken fand er bei Humboldt, Dilthey und auch Simmel und leitete daraus eine psychologische Programmatik ab, die konkrete Menschen durch eine *Strukturbesinnung* abbilden sollte, ohne in »bloßes zufälliges Auffaffen beziehungsloser Einzelheiten« zu verfallen (ebd., p. 395). »Denn zwischen Einheit und Vielheit vermittelt nur die Form.« (Ebd., p. 56) Die idealen Grundtypen der Individualität, die er als ein Erstkonzept vorlegte, sind der theoretische, ökonomische, ästhetische, soziale Mensch, der Machtmensch sowie der religiöse Mensch.

Diese strukturellen Deutungen bezeichnete er in abstrakterer Form in Anlehnung an die aristotelische Ontologie als *Lebensform*, die Menschen *haben*. Diese geht nicht automatisch mit einem *Sichselbstverstehen* einher, denn der Blick auf den eigentlichen Lebenszusammenhang gelingt in unterschiedlicher Weise (ebd., p. 394) und »[d]ie Verschlingung der Kulturwelt ist nicht vom Individuum alleine aus zu begreifen: es muss die soziologische und kulturhistorische Betrachtung hinzutreten.« (Ebd., p. 396) Was Menschen denken und tun können, hängt Spranger zufolge nicht zuletzt von den »historischen Kollektivgebilden« ab, die sich in den Individuen spiegeln (ebd., p. 397). Wir hören an dieser Stelle Simmels Objektivationen anklängen wie auch Diltheys »Was der Mensch sei, sagt ihm nur die Geschichte« (zit. nach ebd., p. 398).

Das individuelle Leben wird für Spranger durch »eine unstillbare Sehnsucht nach Wert« (ebd., p. 400) vorangetrieben, welcher jedoch einen *Überschuss gegenüber der wirklichen Lebensgestaltung* erzeugt. Die ungebrochene Totalität

des Lebens findet, erlebt und manifestiert sich für ihn am deutlichsten im Jugendalter, in dessen Verlauf »Einseitigkeiten und Verengungen des Lebens mit einem trotzigem Nein« (ebd., p. 402) begegnet wird.

Spranger sieht die Bewegung des Lebens, das historische Geschehen, nicht einfach als *mechanisches Müssen, organisches Wachsen* oder *autonom wertsetzende Tat* (ebd., p. 11), sondern vielmehr in einem komplizierten Geflecht von Prozessen auf der individuellen und kollektiven Ebene. Die Entwicklung von Kulturen und Kulturgebilden, Kunstwerken bis hin zu Staats- und Gesellschaftsformen folgt demnach keiner organischen Genese. Denn diese sind von den Einzelmenschen, den *biologischen Lebenseinheiten*, in deren Zusammenwirken sie erwachsen, weitgehend unabhängig, wenngleich sie nie ohne *lebendige Träger* Bestand haben können (ebd., p. 18).

Die zunehmende Thematisierung der Bedeutung der Vitalitätswerte für den Bestand und Fortbestand einer Kultur – Spranger referiert auf Nietzsche, Bergson, Simmel und Scheler – indiziert für ihn, dass das *biologische Fundament*, auf dem die Kultur ruhe, schwach geworden ist (ebd., p. 19). Askese, leibliche Erüchtigung sowie die Thematisierung der sexuellen Moral sind für ihn und sein konservatives Weltbild die möglichen Ansatzpunkte für ein Hereinholen des Vitalen in den kulturellen Diskurs. Sprangers Befund, dass »das Wurzeln in der gegebenen Welt der entscheidende Zug in der Bewußtseinsstruktur des *modernen Menschen*« (ebd., p. 37) sei, scheint noch wenig wertend. Verbunden mit einem Hinweis auf ausgeprägten Individualismus, nämlich, dass »[d]as Leben in der Kultur [...] unter Herrschaft dieses Weltbildes zur öden Fläche für Arbeit und *Zerstreuung*« (ebd.) wird, zeigen sich darin dann doch deutlich kulturpessimistische Züge.

Bildungsdenken

Den Bildungsinstitutionen weist Spranger für die kulturelle Entwicklung eine bedeutende Rolle zu, denn »eine Kulturbewegung muß eigene Bildungsgüter aufzuweisen haben, ehe sie neue Menschen und durch sie eine neue Zeit zu bilden vermag.« (Ebd., p. 26) Er beschwört einen dritten Humanismus herauf, für den nicht mehr das griechische Bildungserlebnis mit seinem überzeitlichen Verständnis Pate stehen kann und auch kein deutscher Humanismus (ebd., p. 51). Denn nicht die Kulturpersönlichkeit von hohem Wertgehalt und kulturbeherrschender Kraft steht im Mittelpunkt (ebd., p. 50) wie in bildungsaristokratischen Konzepten des 19. Jahrhunderts (dezidiert führt er Nietzsche und W. v. Humboldt an), sondern die individuelle Persönlichkeit. Insgesamt sieht Spranger im anwachsenden Individualismus den Verlust, ja den Tod Europas im globalen

Wettstreit der Ideen und bezieht sich dabei auf einen Beitrag Fischers in der schon erwähnten Festschrift für Kerschensteiner (vgl. Fischer, 1924, p. 218).

Sprangers Schlussfolgerungen sind reaktionär, weshalb die aufkommende Ideologisierung in Deutschland verständlicherweise darauf zurückgriff. Er sieht die kulturelle Entwicklung hin zu einem *totalen Kulturerlebnis* zunächst am besten durch das Heimatliche und die eigene Volksgeschichte (Spranger, 1929, p. 51) sichergestellt. Zu einer Fehlentwicklung käme es, würde »[...] man sich und seine Besonderheit im Leben ausdrücke[n].« (Ebd., p. 52) Vielmehr müsse es Ziel sein, dass man die Sache und ihr strenges Gesetz in sich hineinnehme. Der Expressionismus eignet sich für ihn denkbar schlecht zum Bildungsideal. Vielmehr muss »[d]er Einzelne [...] nach Fertigkeiten und Kenntnissen so gebildet werden, dass er in der Kultur und unter den gegebenen Bedingungen ihrer Arbeitsteilung zu leben vermag.« (Ebd., p. 55) Von Bildung möchte er in diesem Zusammenhang aber nicht sprechen, denn diese sieht er erst gegeben, wenn man über *dem Drang und dem Zwang der Dinge* stehen könne (ebd., p. 57), wenn die Aneignung, Beseelung und Durchdringung des zunächst nur *von außen heranwogenden Lebensstoffes* gelingen. Dies soll jedoch nicht in einem ästhetischen Verständnis erfolgen, sondern, und hier teilt er die Einschätzung Kerschensteiners und auch Litts, die *Lebensform* des Wilhelm Meister und nicht die *Denkform* des Dr. Faust soll das Leitbild sein. Weder die *Poesie als farbiger Abglanz* des Gehalts der Welt noch die »Philosophie als deren grauer Schatten« (ebd., p. 58) könnten Hilfestellung bieten.

Die Zukunft liegt für ihn nicht in einer zeitgeistigen, individualistischen Formung der Menschen. Schon immer war der Mensch »hineingezogen in das Meer wechselnder Erscheinungsformen, nur das neue, ungewohnte als das Einzig-Menschliche zu sehen ist historisch kurzatmig« (ebd., p. 60). Das führt auch dazu, dass die Neuerung von Bildungsinhalten für ihn keine Notwendigkeit darstellt, wengleich die Gesellschaft einem Wandel unterworfen ist. Der Widerstand der jungen Generation gegen die alten Sprachen oder das Auswendiglernen von Gedichten, den zugemuteten Bildungsgütern, ist seines Erachtens zurückzuweisen, weil »*der Mensch* in den Grundmotiven seines inneren Wesens sich durch die Zeiten gleich bleibt« (ebd., p. 59). Diese Grundmotive bieten die Gefäße für die Bildung von einem Habitus der Person (ebd., p. 57), denn Erlebnisse ohne Gestalt führen zu einer Erziehung des expressionistischen Lebensstils (ebd., p. 62). »Bildung aber ist mehr als ein Bündel von noch so tiefgehenden Erlebnissen. Sie erreicht ihre volle Reife erst da, wo man mit den Erlebnissen fertig zu werden gelernt hat, indem man aus ihnen Resultate für das Leben zieht.« (Ebd., p. 63) Das »Ich – dies kleine Erlebniszentrum« (ebd., p. 64) wird

erst durch Entdeckung der ewigen aktiven Geisteskräfte ein Ich von höherem Gehalt oder eine Person.

Spranger bietet auch eine eigene Definition für *neue Sachlichkeit* an, die sich nicht durch eine »Vermählung von Eindruck und Ausdruckskraft« (ebd., p. 65) auszeichnet. Diese Durchseelung des Geistes, Durchgeistigung der Seele, ist aber nicht wirkmächtig geworden. An dieser Stelle verweist Spranger auf das Goethezitat aus einem Brief an Eckermann 1826: »Alle im Rückschreiten und in der Auflösung begriffenen Epochen sind subjektiv, dagegen aber haben alle voranschreitenden Epochen eine objektive Richtung« (Goethe, 1902, p. 206) und bekräftigt einmal mehr die kulturpessimistische Dimension seiner Sichtweise. Im Bildungswesen sieht er als Reaktion auf die Wahrnehmung einer unfertigen Zeit und eines chaotischen Durcheinanders Ratlosigkeit. Die in innovativer Absicht entstehenden »Versuchsschulen« wertet er zumindest als ehrliche Bezeichnung für eine »an keinen festen Maßen« orientierte Praxis (ebd., p. 63). Denn »[n]ur soviel bleibt gewiß, dass kein Realismus Bildung heißen verdient, der nicht aus einer Menschheitsform heraus gesucht und gelebt wird, und kein Humanismus in die Tiefe geht, der sich nicht am Absoluten der ethischen Verpflichtung und der Gotteserfahrung entzündet hat.« (Ebd., p. 75)

Diesem stark an überzeitlichen, ja transzendenten Idealen ausgerichteten Verständnis von Bildung hat Theodor Litt, in der Befundung der Ausgangslage Spranger sehr nahe, ein deutlich konträres Konzept gegenübergestellt.

DIE ENTBEHRLICHKEIT DER BILDUNGSIDEALE – LITT

»Die Selbsttätigkeit der Zöglinge auf beruflicher Grundlage« ist in der pädagogischen Provinz ein kennzeichnendes wichtiges Mittel zur Erreichung des Erziehungsziels, das sich vor allem in der Heranbildung des *gestaltenden*, nicht in erster Linie in der des *unterrichteten* Menschen verkörpern soll (Kohlmeier, 1923, p. 20). Eine Sichtweise, die in ähnlich expliziter Weise auch von Dewey 1899 ausgesprochen wird, nämlich in seiner Beurteilung, dass die realisierte Organisation von Schule im Allgemeinen und von Unterricht im Besonderen als überholt zu bezeichnen ist. Aus seiner Sicht stützen sich diese vorwiegend auf konservative Strukturen der Wissensvermittlung, auf ausschließlich bereits bestehendes Wissen, und auf die Zuweisung künftiger gesellschaftlicher Positionen, was für in sich zunehmend dynamisierenden Gesellschaften aber nicht mehr adäquat wäre (man bedenke 1899!). Beides würde der Entwicklung fortschrittlich orientierter (progressiver) Gesellschaften abträglich sein (Dewey, 1966, p. 75f), mehr dazu aber weiter hinten. Das Errichten von und Festhalten an Bildungsidealen, die

nicht von Beginn an mit dem Individuum in Beziehung gesetzt werden, sind so-
dann auch wesentliche Arbeitsfelder Litts.

Litt verwundert sich darüber, dass genau jene *Bildungsideale* das erstaun-
lichste Beharrungsvermögen entwickelt haben, die in der Annäherung an die ge-
sellschaftliche Realität nicht eben am weitesten gegangen sind (Litt, 1955,
p. 54). Seiner Einschätzung nach war es gerade Goethe, welcher der Welt eine
partnerschaftliche Teilhabe am Vorgang der Menschwerdung zuwies (ebd., p.
55). Ganz im Kontrast zu Humboldt, der die Welt auf Stoff reduzierte, der dem
Menschen innewohnende Kräfte in Bewegung setzt, in Diktion von Fichte zum
Materiale der Selbstbildung wird (ebd.).

In den von Litt angesprochenen Sichtweisen manifestieren sich zwei wesent-
lich unterschiedliche Menschenbilder. Litt vertritt in Nachfolge Goethes und
zum Teil auch Kerschensteiners ein Menschenbild, das über klassische Ver-
ständnisse der (natürlichen) Reife oder der Selbstvervollkommnung hinausgeht.
Klassisch meint dabei durchaus weit zurückreichende, ideengeschichtlich wirk-
same Verständnisse der menschlichen Natur und der möglichen Wirksamkeit des
Individuums. Damit sind zwei unterschiedliche, aber nicht unabhängige Dimen-
sionen des Verständnisses von Mensch und Welt angesprochen. Zunächst wird
im Neuhumanismus die Welt »Opfer einer Aneignung« (ebd., p. 55), gleichzeitig
wird eine Differenz zwischen Innen und Außen gesetzt. Diese individuelle An-
eignung erfolgt jedoch nicht in einer handelnden Form, denn damit könnte die
Verlorenheit an die Welt verbunden sein, es ist der Modus der Betrachtung, wel-
cher die Grundlage darstellt (ebd., p. 56). Damit verbunden ist offenbar auch ei-
ne Reihung der Wertigkeit der Formen des Weltumgangs. So »ist die vorherr-
schende Richtung auf Industrie und Gewerbefleiß« (Niethammer zit. nach ebd.,
p. 61) als sträfliche Hinwendung zum Äußeren, welche sich etwa in dem Ansin-
nen der Aufnahme der *Naturalien* in den gymnasialen Fächerkanon manifestiert,
zu werten. Wobei man sich vor Augen führen muss, dass in dieser gymnasial-
programmatischen Debatte nicht von Werkstätten oder Labors gesprochen wird,
sondern von theoretischem Unterricht. Erziehung läuft auf *Animalität* zu und wä-
re damit nur noch einen mehr oder weniger großen Schritt von *Bestialität* ent-
fernt, wenn dem Außen, nämlich Natur und gesellschaftlichen Gegebenheiten,
Stellenwert eingeräumt werden würde, sofern sie nicht in einem Bildungsideal
als wertvoll niedergelegt wurden. Dem hält Litt seinen Begriff des *Umgangs*
entgegen. Der ein die Praxis begründendes theoretisches Wissen und ein die
Theorie anwendendes praktisches Sichverhalten umfasst (ebd., p. 19).

Umgang und Sachbeherrschung

Ein Bildungsprozess, der unter Lebensbedingungen stattfindet und damit mit *flüchtigen, unzuverlässigen und zusammenhanglosen* Beobachtungen einhergeht, gerät, das ist auch für Litt klar, in immer größerer Spannung zu einem *geordneten und methodisch gesicherten Wissen*, das zunehmend über Natur und Menschenwelt entsteht (ebd., p. 127). Und wer »in der Wissenschaft die vollständige Rezeptensammlung für alle zu bewältigenden Lebensprobleme zu besitzen überzeugt ist, der kann natürlich auch der Erziehungs- und Bildungsarbeit nur den radikalen Abschied von jeder auf den Umgang bezogenen Bemühung und [...] auf die Sachwissenschaft schwörenden Erziehung anempfehlen.« (Ebd.) Ein Ablösen alter unterrichtlicher Praxis durch eine systematische, nach den Ordnungsprinzipien des wissenschaftlichen Wissens strukturierte Praxis wäre Litt zufolge angezeigt. Damit geht aber auch einmal mehr die schon bezeichnete ontologische Polarität von Mensch und Sache einher und geht gleichzeitig der »Mutterboden, aus dem sich beide, Glied und Gegenglied, in wechselseitiger Abhebung herausdifferenzieren« (ebd.), verloren.

Diesem individuellen Aspekt, dass Wissen ohne Erfahrung als ein fremdes Gegenüber auftritt, reiht Litt einen zweiten, geschichtlichen Aspekt hinzu. Den Schritt, dass ganzen Generationen von *Nachwachsenden* bestimmte Errungenschaften bereits als *Sache* entgegentreten. Die Sacherschließung bräuchte jedoch eine individuelle Rekapitulation, die, so Litt, ohne den tatsächlichen Umgang nicht in einer *Sachbemeisterung* wird enden können, wenngleich ein schnellerer Weg durch Anleitung dorthin möglich sein kann. Als eine weitere psychologische Dimension nennt er, dass, soll der Umgang mit den Errungenschaften, sei er praktisch oder theoretisch, mit einer gewissen Können-, wenn nicht gar Meisterschaft einhergehen, es einer anhaltenden *Anspannung des Geistes* braucht. Falls diese nachlässt, wird die *Sache* neuerlich in den allgemeinen Weltkontext zurückfallen, und damit wäre der Umstand des Umgangs wieder hergestellt, eine *Rückbildung* passiert.

Das Verhältnis von Eindrücken gegenüber einer zur Sache neutralisierten Natur und Lebenswelt hat aber auch eine wesentliche epistemologische Dimension. Eine zumindest potenzielle Täuschung durch sinnliche Eindrücke kann dadurch zwar aufrechterhalten werden, gleichzeitig kann der Wahrheitsanspruch nicht auf methodisch wissenschaftliches Wissen beschränkt bleiben, da eine unauflösliche Verbindung zwischen beiden besteht. Das Denken muss vor einem *mathematisch-technischem Denkimperialismus* bewahrt werden und hier sieht sich Litt einmal mehr im Einklang mit Goethe.

Dieser hatte, wie Litt konstatiert, in seinen naturwissenschaftlichen Studien als ein *Anwalt des Umgangs* die sinnliche Proportionalität von Mensch und Natur betont und ein über künstliche, technologische Messungen und Theorienbildung hergestelltes Naturverständnis abgelehnt. Die von Goethe imaginierte pädagogische Provinz mit ihren umgänglichen Arbeitsformen der landwirtschaftlichen Produktion, des Handwerks sowie des Kunstschaffens ist für Litt Ausdruck der Ablehnung der *totalen Versachlichung* der Welt. Der anzustrebende *bildnerische Ertrag*, so lässt Goethe im Roman den Montan zu Wilhelm Meister sagen, ist eine spezielle, situative, aber dennoch nicht fragmentarische Ablösung von im Umgang Geschaffenenem zu einem zweiten Selbst, das dem Produzierenden gegenübersteht. Dieses zweite Selbst ist, wie Litt zusammenfasst, aus der individuellen Subjektivität im Umgang mit der Welt begründet. Das produzierende Selbst nimmt keine *Lehen* bei übergeordneten Gefügen, die vorgängig wären, um Sinn zu geben (ebd., p. 50). Die Spezialisierung, die Auswahl, das einzelne Produkt beschädigen das Selbst nicht, wenn Sinn und Wert darin gesehen werden.

Bildungsideen als Symptome der Not

In einem seiner frühen Werke setzt sich Litt mit, wie er begründet, zwei zentralen Schlüsselbegriffen der Erziehungsdebatte auseinander, dem *Führen und Wachsenlassen*. Seiner Arbeitsweise der dialektischen Reflexion kommt eine solche scheinbar widersprüchliche Paarung sehr entgegen.

Den Umstand würdigend, dass in einer »Unzahl von Handlungen erzogen wird, zu denen als Hintergrund etwas hinzuzudenken, was irgendwie als Bildungsideal charakterisiert werden könne, einfach absurd wäre« (Litt, 1929, p. 58), stellt sich Litt die Frage, ob etwas verlorenginge, wenn man auf Bildungsideale verzichten würde. Und er kommt zum Schluss, dass ganz im Gegenteil, eine Überschätzung vorliegt, wird in der Reflexion über Menschenbildung alles in einem Verhältnis zu Idealen gesehen. Unreflektierte Weisen der *Menschenformung* bilden für ihn gleichsam den *Unter- und Hintergrund*, sind das kaum Bemerkte wie *Luft und Licht*, ohne sie wäre orientiertes bildnerisches Tun gar nicht erst möglich. Dazu zählen beispielsweise die Aneignung der Muttersprache, Lebensgewohnheiten, Sitte und Glaube. Die Aneignung der Muttersprache ist für ihn auch der Beleg dafür, dass diese kein alleiniges Aneignen einer zeitlosen *Momentangestalt* von Sprache darstellt. Denn die Sprache selbst, wenngleich *Sondergestalt des Geistes*, hebt in sich ihr Werden auf. Sie ist gleichzeitig zukunfts offen und zeitlos – je mit einem anderen Vorzeichen. Die Zeitlosigkeit manifestiert sich in je gegebener Form. Eine bewusste Formung durch einen

Bildner anzunehmen, ist daher der Beginn des Problems, denn der Versuch der gestalteten Formwerdung gerät in Konflikt mit der Eigenrichtung der Formwerdung des werdenden Lebens. Wo diese fremd gesteuerte Formung ausbleibt, entwickelt die formende Wirkung maximale Kraft, bleibt aber letztlich doch nicht formlos, Führen und Wachsenlassen gelingen zugleich.

Nicht an einem Ideal ausgerichtete Bildungsprozesse sind für Litt daher alles andere als defizitär, sondern – im Vertrauen auf den den Moment überwindenden Geist – unüberschätzbar überlegen. Denn der individuelle, konkrete Formungsprozess wird weder durch »Antizipation der Zukunft noch durch Reproduktion der Vergangenheit« (ebd., p. 63) festgelegt. Was ihn in Gang bringt und ihn in Bewegung hält, wird dadurch am wenigsten beeinflusst. Dennoch steht für Litt klar vor Augen, dass der Geist, sobald er eine gewisse Fülle und Gliederung erreicht hat, ohne *absichtsvolle und planmäßige Lehre und Übertragung* nicht das Auslangen finden wird, wengleich die Lebensnotwendigkeiten und die auch für die Gesellschaft teuren Werte werbende Kräfte oder *anderweitige Empfehlungen* nicht nötig haben. Das Aufpflanzen von Bildungsidealen schreibt er interessengeleiteten Denkungsarten zu, zumeist mit dem Zweck, gewisse Inhalte der Bildung gegenüber Angriffen Dritter zu immunisieren. Wissenschaft, Kunst, Religion und Sittlichkeit bedürfen seiner Ansicht nach wegen ihres zeitlosen Selbstwerts keiner Legitimation in realisierten zeitlichen *Lebensformen*. Vielmehr sind sie als *Formprinzipien der Bildung* zu konstatieren.

Die Ablehnung von Idealen, wie etwa von einem, das an der Antike ausgerichtet ist, soll und darf bei Litt aber nicht als eine Ablehnung der entsprechenden Bildungsgüter missverstanden werden, sondern man solle sich in antike Texte: »hinein- und sie in sich hineinleben« (ebd., p. 65) lassen. Nicht aber »eint das Zeitlose sich von neuem mit dem Zeitlichen« (ebd.), sondern das Vergangene, damals Zeitliche wird durch die Brücke des Zeitlosen in einem ebenfalls im Zeitlichen sich entfaltenden Geist neuerlich manifestiert, ohne »es den Alten gleich-tun« (ebd., p. 66) zu wollen. Das *lebendige Selbst der eigenen Person* kann und soll nicht nach einem *Musterbild*, einer zeitgebundenen Form, zurechtgemacht werden. Dies gilt für ihn für die *Irrungen des klassischen Humanismus* wie auch für die *deutsche Bewegung*, die eine Kanonisierung der deutschen Vergangenheit versuchte. Einer *in planendem Entwurf vorkostenden Gabe* braucht es für gelungene Bildungsprozesse nicht. Die Sorge einer Formzersetzung entbehrt für ihn jeglicher Grundlage, da *bildende Kräfte stets und überall irgendwie am Werke sind* (ebd., p. 70). Alle Anläufe zu Bildungsideen sind für ihn mehr Symptome der Not als Mittel der Heilung.

Die Blüte der Ideale sieht er in dem unzulässigen Transfer eines Verständnisses des *Technischen* in den Bildungsprozess. Erfolg, mehr noch Erfolgsmöglich-

keit, wird da geortet, wo Zwecke erfüllt werden. »Für dieses Denken ist Klarheit der Zweckbestimmung Bedingung des Gelingens, Abwesenheit so viel wie richtungsloses Experimentieren.« (Ebd., p. 70f) Bildungsideale sind daher »der Ausdruck des Unterfangens, lebendige Form als zu realisierenden *Zweck*, als zu erreichendes *Ziel* vor dem Auge des Erziehers aufzurichten.« (Ebd., p. 71). Ein Abgehen von Idealen ist für Litt daher ein den tatsächlichen Lebensbedingungen angemessener Weg und zeigt auch die *gebotene Achtung* vor dem individuellen Leben. Alles andere wären Kunstgriffe oder Herstellungsmythen.

Der gute Sinn des Führens

Die dialektische Methode verlangt die Erwägung der Synthese und diese ist, gemäß Litt, für den Bildungsprozess nicht nur dann als optimal zu betrachten, wenn dieser als naturwüchsig angesehen wird. Litt identifiziert den reflexhaften Umstand, dass dort, wo sich der Wille der *Zukunft* zuwendet, rasch das Programm des Wachsenlassens ins Treffen geführt wird (ebd., p. 86). Er hält dagegen, dass der Begriff des *Eingeboreneins* und der *natürlichen Entwicklung*, »ungeachtet seines ehrwürdigen Alters [...] auf einem kardinalen Irrtum« (ebd.) beruht. Nämlich dass er die »Werdebedingungen des organischen Wachstums, also eines Naturprozesses, unbesehen auf das ganz anders strukturierte Geschehen der geistigen Welt« (ebd., p. 83f) überträgt. Im Extremfall würde das gar einen Rückfall in die Barbarei bedeuten.

Ungeachtet dessen, dass »diejenigen Schöpfungen des Geistes, die der Zukunft vorbehalten sind, eben deshalb dem Zugriff dieser Gegenwart entzogen und für keine Form und Richtung ihres Tuns verfügbar sind« (ebd., p. 87), und ungeachtet dessen, dass »Ahnung, Wunsch, Hoffnung, Entschluß« sich nicht »als vollgültiger Wert in die Bilanz des präsenten Geistes einsetzen« (ebd., p. 88) lassen, sieht er Platz eben dafür in einem Erziehungsprozess. Dieser liegt jedoch nicht, das betrachtet er ja als überwunden, in der Zukunftsprojektion eines zu erreichenden Ziels oder Ideals, sondern vielmehr im erzieherischen Handeln. Denn »[w]ill er [der Erzieher, PS] das Bild der Zukunft, die die Gegenwart überwinden wird, den jungen Seelen recht eindrucksvoll nahebringen, wie könnte er darauf verzichten, mit ihnen darüber zu sprechen! Und wie spricht er mit ihnen? In der Sprache seiner, der zu überwindenden Gegenwart, in ihr, in der so unendlich viel Vergangenheit sich zu festem Gebilde verdichtet hat!« (ebd., p. 90f). Die erzieherische Leistung besteht nicht in einem Führen, sondern stellt eine *einführende* Tätigkeit dar (ebd., p. 94), um in der Welt der Idee heimisch zu machen. Aber dies ist nicht alles, denn »es gelte doch auch dem werdenden Menschen selbst in der ganzen Besonderheit seiner Anlage, seiner Entwicklung,

seiner äußeren und inneren Schicksale irgendwie Beistand zu leisten, mit Rat, Unterstützung, Wirkung und Gegenwart an entscheidenden Stellen und zumal in kritischen Lagen voranzuhelfen.« (Ebd., p. 98f)

Die *prometheische Zuversicht* eines Herstellungsgedankens ist bei den ErzieherInnen nicht angebracht, vielmehr weist Litt ihnen eine unterstützende Rolle zu. Man solle »hinter dem Namen *Erziehung* nichts suchen, was in der Sache außerhalb der pädagogischen Provinz liegt.« (Ebd., p. 106) Dies auch vor dem Hintergrund, dass die diagnostische Leistung des Erziehungssystems, wer welche Leistungsfähigkeit hätte, begrenzt ist. Seine Polemik, dass »[e]s [...] wahrhaft nicht die Schlechtesten [sind, PS], deren Werdegang alle psychologischen Prognosen und pädagogischen Prophylaxen über den Haufen wirft« (ebd., p. 104), zeigt, dass dem Werden ein wesentlicher Beitrag zur Gestaltung von Zukunft beigemessen wird. Wieder Bezug nehmend auf die zuvor angeführten unterschiedlichen Menschenbilder könnte man Hans Blumenberg zitieren, dass es ein »entscheidender Unterschied [ist, PS], ob wir das Gegebene als das Unausweichliche hinzunehmen haben oder ob wir es als Kern von Evidenz im Spielraum der unendlichen Möglichkeiten wiederfinden und in freier Einwilligung anerkennen können.« (Blumenberg, 1981, p. 94)

